

# Wortschatz- und Begriffsbildung

Schritte zu einem auf Spracherwerb ausgerichteten Fachsprachenunterricht (1a)

Teil A: Wortschatz- und Spracherwerb

von Alexander Imig

——言語習得 (language acquisition) を目指した、日本の大学における人文・社会科学の専門分野のためのドイツ語教育に向けて

(1) ——

## 語彙形成と概念形成

### 第一部 語彙習得と言語習得

イミック・アレクサンダー

[はじめに]

本稿は、本来「語彙形成と概念形成」という表題のもとに書かれたひとつの論文を編集上の都合により二部に分けることを余儀なくされ、第一部 (Teil A) 「語彙習得と言語習得」として発表するものである。第二部 (Teil B) 「学問における概念形成」は次号 (紀要 35 号、言語・文化、2003 年刊) に掲載される予定である。後続の日本語による摘要では、第一部と第二部の両方を要約することによって議論の全体像を明らかにする。即ち、第一部のテーマである大学における語学の授業と、第二部のテーマである専攻・専門分野の授業とが、実は分離した二つのものではなく互いに深く関わり合っているものであるという結論をこの場で明らかにし、第一部と第二部の連続性を改めて強調するものである。

## [日本語摘要]

この論文は専門分野のためのドイツ語の教育のみを問題とした論文ではない。この論文のテーマは言語そのものにある。さらに詳しくいうならば、言語を形成する単語にある。即ち、ひとつの言語が有する単語の総体としての語彙と、一個人が習得した単語の集合としての語彙(レキシコン)という二つの語彙の側面がこの論文の中心論点である。「語彙形成と概念形成(Wortschatz- und Begriffsbildung)」という表題は、個々の語彙形成即ち語彙習得と社会的プロセスとしての概念形成との両方を意味するように意図されている。

### 〈第一部 語彙習得と言語習得〉

この論文の出発点は授業における語彙習得である。故に、序章(第1章)に続く第2章では、まずこの語彙習得という過程を分析した上でそこで決定的な要素となるとされる事象の概念及び理論を紹介する。この語彙習得に重要な役割を果たす要素を基軸として学習のあり方を決定するとするならば、学生の語彙習得が促進されるはずである。最も理想的な教材はコンピュータプログラムという形で実現され得るだろう。第2章の最後には、筆者が実験的に開発した語彙練習のコンピュータプログラムの経験に基づいて議論が進められる。

### 〈第二部 学問における概念形成〉

第3章では、本論文の表題を言語のレベルから再定義する作業が行われる。即ち、表題を構成する概念である「単語(Wort)」「概念(Begriff)」「形成(Bildung)」の3語について、それぞれの単語の言語との関係を明らかにし、その意味するところを説明する。また、この議論によって、言語そのものが学問の手段として大きな役割を果たす人文・社会科学にとって見逃すことのできない、概念と言語の関係という問題に目を向けて行く。第4章ではこの問題を、自然科学の学術用語と人文・社会科学の学術用語の性格の違い、概念と文化の関係、学術言語と日常言語の関係といった観点から議論して行く。

本論文全体の結論提示部である第5章では、全議論の結晶としてストラテジー(Strategien)という概念が導入される。ストラテジーとは、ここでは授業内・外において学習及び教授の方法に取り入れられるべき知識という意味で使われる。ストラテジーとして言語習得に有効な知識を学習・教

授の方法に取り入れるということは、教える側とまた特に学習する側にある種の行為の変革をもたらすことを意味する。正にこの変革によってのみ言語習得という目標に向かう道が開かれるのである。

この論文は、内容および議論の構成によって全般的に、語学の授業と専門教育との間にある深い関連性を明示したものである。この関連性を再認識することによって、一方で言語習得の促進を、また一方で言語に対する考察抜きでは考えられない学問的省察のレベルの向上を可能にするのである。

### Vollständige Gliederung (von Teil A und Teil B):

#### Teil A

I. Einleitung: Zusammenfügung von Getrenntem

II. Wortschatzerwerb im Sprachunterricht

1. Wie groß ist der Wortschatz?
2. Strukturen des Wortschatzerwerbs
3. Wortschatz im Zusammenhang
4. Probleme des Wortschatzerwerbs in Japan
5. Simulation des Wortschatzerwerbs mit einem Computerprogramm
6. Ausblick auf die folgenden Kapitel des Teils B

#### Teil B

III. Der Übergang zum Begriff: Definitionen

IV. Begriffe in den Wissenschaften

1. Wissenschaftliche Begriffe allgemein
2. Sozial- und geisteswissenschaftliche Wissenschaftssprache
3. Prototypensemantik
4. Begriffsgeschichte und alltägliche Wissenschaftssprache

V. (Meta-) kognitive Strategien zu Wortschatz- und Begriffsbildung

1. Wortstruktur und alltägliche Wissenschaftssprache
2. Strategischer Wortschatzaufbau
3. Topik
4. Desiderate

## I. Einleitung

Das Interesse an Fachsprachen im Zusammenhang mit dem Unterricht Deutsch als Fremdsprache (DaF) hat in den letzten Jahren beträchtlich zugenommen<sup>(1)</sup>. Noch hat dieses Interesse an der "Linguistik der Wissenschaftssprache" (so ein Buchtitel) kaum Eingang in den Unterricht gefunden. Praktische und praktikable Unterrichtsansätze sind immer noch selten. Steinmetz hat einen Unterrichtsansatz dokumentiert, der die Vermittlung technischer Fachsprache an chinesischen Universitäten zum Ziel hat und der sowohl theoretisch fundiert ist als auch praktikabel erscheint<sup>(2)</sup>. Für die Vermittlung geisteswissenschaftlicher Fachsprache, einem zentralen Gebiet für die deutsche Sprache nicht nur an japanischen Universitäten, liegen m. W. keinerlei veröffentlichte Unterrichtsansätze vor. Natürlich wird in Deutschland an den Studienkollegs und auch im Ausland fachsprachlich orientierter Unterricht abgehalten, jedoch findet man kaum Reflexionen zu diesem Thema. Dies liegt an der Komplexität des Themas Fachsprache, ja Sprache allgemein.

Jedoch wenn man einen vernetzten fachsprachlich orientierten Unterricht durchführen will, sind grundlegende Reflexionen zu diesem Thema notwendig. Es ist schlicht und einfach im Interesse der Studenten. Sie profitieren von Unterrichtsansätzen, an denen mehrere Experten beteiligt sind. Aber wenn Experten zusammenarbeiten (sollen), sind grundlegende Reflexionen und Begriffsdefinitionen notwendig, selbst auf die Gefahr hin, nicht alles ganz genau berücksichtigen zu können. Wissenschaft, immer auch eine Auseinandersetzung um den optimalen Erklärungsansatz, muss jedoch im Interesse der Lehre auch zu Ergebnissen kommen, selbst wenn diese, wie immer, vorläufig sind.

Es ist das Ziel dieses Artikels, Reflexionen und auch Begriffsabgrenzungen vorzustellen, die auf die Unterrichtssituation an japanischen Universitäten zugeschnitten sind. Geistes- und Sozialwissenschaften können weniger als Naturwissenschaften von den Kontexten des Wissens abstrahieren.

Wichtig ist für das Verständnis der Intention dieses Artikels der Zusammenhang zwischen Spracherwerb und reflektiert-

wissenschaftlichem Handeln, zwischen Sprachunterricht und Fachunterricht. Deshalb bin ich über die Teilung des Artikels, die mir von der Redaktion aufgezwungen wurde, mehr als unglücklich. Die Gefahr ist, dass, die Einheit der Argumentation aus Augen verloren wird. Jedoch sind es immer die Leser, die die Einheit des Themas herstellen müssen. Durch eine einheitliche Einleitung in Teil A und Teil B und durch eine (japanische) Zusammenfassung, die beide Teile umfasst, soll die Einheit der Argumentation verdeutlicht werden. Aber es war bisher nicht üblich, Sprachunterricht und Fachunterricht zusammen zu sehen. Deshalb kann die Trennung in zwei Teile dem Leser seine aktive Rolle vor Augen führen. Nicht der Text, sondern nur der Leser kann die Ganzheit des Textes herstellen. Dies ist eine hermeneutische Aufgabe, die sich bei jedem Text stellt: die Einfügung der Textperspektive in den eigenen Wahrnehmungskontext. Dieses ist die Aktivität des Lesers, die durch die Teilung des Artikels noch einmal besonders herausgestellt wird. Es ist zu hoffen, dass die Leser die Einheit der Argumentation durch die Trennung sogar besonders eindrücklich wahrnehmen können.

Zum Verlauf der Analyse in diesem Artikel: Den Ausgangspunkt dieses Artikels bildet der Wortschatzerwerb im Sprachunterricht. Deshalb werden im zweiten Kapitel, nach dieser Einleitung, einige grundlegende Begriffe und Theorien vorgestellt, die den Wortschatzerwerb bestimmen. Wenn diese Fakten das Handeln der Lehrenden und Studierenden bestimmen würden, könnte der Spracherwerb beschleunigt werden. Ideal wäre ein Wortschatzaufbau mit einem Computerprogramm, in dessen Struktur die Strategien eines Wortschatzaufbaus verwirklicht wurden. So ein Programm, das in einer Basisversion bereits vorliegt, wird am Ende des zweiten Kapitels beschrieben. Im dritten Kapitel wird der Titel des dieses Artikels aus der Sprache heraus definiert, d. h. die Begriffe "Wort", "Begriff" und "Bildung" sollen durch ihren Bezug zur Sprache deutlich gemacht und erklärt werden. Damit ist ein allgemeinsprachlicher Bezug hergestellt, der besonders für die sprachlich vermittelten Geistes- und Sozialwissenschaften wichtig ist. Der allgemeinsprachliche Bezug bildet die Nahtstelle zwischen Sprachunterricht und Fachunterricht, deshalb endet der

erste Teil (Teil A) nach Kapitel II. Die Metapher “Nahtstelle” oder “Naht” ist entlehnt aus dem Schneiderhandwerk und meint die Stelle, wo zwei Textilien zusammengefügt werden. Es handelt sich normalerweise um eine verblasste Metapher, d. h. eine Metapher, die nicht als eine solche wahrgenommen wird. Hier kann sie dem Leser jedoch seine wichtige Aufgabe bildlich vor Augen führen. Der Leser kann an dieser Nahtstelle die beiden Teile Sprachunterricht (Teil A) und Fachunterricht (Teil B) zusammenbringen, indem er Zusammenhänge herstellt, die im Text schon angelegt sind, vom Leser jedoch aktualisiert, d. h. wahrgenommen werden müssen.

Der allgemeinsprachliche Bezug, d. h. der Zusammenhang zwischen Sprache und Begriffen bildet das Thema des vierten Kapitels, wo es um Begriffe in den Naturwissenschaften einerseits und um Begriffe in den Geisteswissenschaften andererseits geht. Im fünften Kapitel geht es um die Konsequenzen: Strategien, d. h. ein Wissen über den Wortschatz, das im Unterricht und außerhalb des Unterrichts, beim Lernen und Lehren angewandt wird, können als Quintessenz dieses Artikels festgehalten werden. Insgesamt wird sowohl durch die Anordnung der Argumentation als auch durch den Inhalt des Artikels der enge Zusammenhang zwischen sprachlicher Vermittlung des Wissens im Fachunterricht und Sprachunterricht, der auch eine Reflexion von Sprache ist, ausgedrückt.

Für einen gelingenden Spracherwerb ist jedoch die Bedeutung des Wortschatzerwerbs unbedingt zu stärken. Dies ist der eigentliche Grund, warum sich dieser Artikel mit schwer eingrenzba- ren Phänomenen des Wortschatzes beschäftigt. Für den Spracherwerb im Sprachunterricht ist eine Reflexion des Wortschatzes notwendig. Da es sich aber um einen zentralen Bereich des wissenschaftlichen Selbstverständnisses handelt, gibt es Reflexionen, die auch als Reflexionen für unterrichtliche Zwecke genutzt werden können; auch wenn dies bisher nur sporadisch und vereinzelt geschehen ist. Besonders die Philosophie hat schon immer und seit 150 Jahren sogar verstärkt eine intensive Reflexion ihres begrifflichen Selbstverständnisses geliefert, das auch als Instrumentarium zur Reflexion dieses unterrichtsrelevanten Problems genutzt werden kann. Ein zentraler Bereich ist die Reflexion der

Begriffe in der Begriffsgeschichte. Sie zeigt sowohl die Arbitrarität der Begriffe als auch ihre Verknüpfung auf. Diese Begriffsreflexion über Begriffe kann auch als Reflexion über didaktische Begriffsbildung genutzt werden. So ist der Titel v. a. der Bindestrich im Titel zu erklären: Wortschatz- und Begriffsbildung. Die These kann kurz zusammengefasst so lauten: Durch allgemeine Wort- und Begriffsreflexionen, die verschiedene Sprachebenen (z. B. die Umgangssprache und die Wissenschaftssprache<sup>(3)</sup>) integriert, können sowohl der Spracherwerb der Lerner als auch das fachsprachliche Niveau auf eine breitere Basis gestellt werden. Da von verschiedenen Disziplinen auszugehen ist, kann in diesem Artikel der Anspruch nur beispielhaft deutlich gemacht werden. Aber er kann eine didaktische Herangehensweise eröffnen, die auf die Fachsprachen im Zusammenhang mit der deutschen Sprache zurückwirken kann.

Noch ein Wort zu den Fußnoten: Es handelt sich um zusätzliche Verdeutlichungen zum Text. Der Text kann auch unabhängig von den Fußnoten gelesen werden, die Zitate und Literaturverweise finden sich im Text selbst.

## II. Wortschatzerwerb im Sprachunterricht

### 1. Wie groß ist der Wortschatz ?

Für die deutsche Gegenwartssprache nimmt ein Standardwortvorrat von 300.000 bis 500.000 lexikalischen Einheiten an (Bohn 1996 : 8, vgl. auch Müller 1994 : 10). In manchen Fachsprachen beträgt der Wortumfang ein Vielfaches davon, z. B. gibt es mehrere Millionen Lebewesen, alle tragen einen Namen. Wieviele von den Wörtern der Alltagssprache einem Muttersprachler bekannt sind, kann nur beantwortet werden, wenn man zwischen einem Verstehenswortschatz (passiven Wortschatz) und einem Mitteilungswortschatz (aktiven Wortschatz) unterscheidet. Während ersterer 100.000 Einheiten umfasst, ist letzterer mit 2000 bis 10.000 Einheiten beträchtlich kleiner.

Dies liegt auch daran, dass ein Wort im aktiven Wortschatz eine viel höhere "Verarbeitungstiefe" aufweist als im passiven Wortschatz. Unter "Verarbeitungstiefe<sup>(4)</sup>" versteht man die Strukturen, die man

wissen muss, um ein Wort zu benutzen. Diese sind:

Tabelle 1: Strukturen der “Verarbeitungstiefe” Beispiele

syntaktische Verwendungsweise: bei Verben: Akkusativ, Dativ oder Präposition, Konjugation, Partizip 2 (Partizip Perfekt)  bei Substantiven: Genus, Pluralform, Kombinierbarkeit	Verb: <i>sich vorstellen, sich etwas vorstellen durchleben</i> (P2: <i>durchlebt</i> ) vs. <i>durchstreichen</i> (P2: <i>durchgestrichen</i> )  Substantiv: <i>Verwendungsweise</i> (Fugen-s)
Aussprache	z. B. <i>gucken</i>
Schreibweise (neue Orthografie)	<i>Frisör</i> (neu) vs. <i>Friseur</i> (alt)
Verschiedene Bedeutungen, die jeweils vorliegende Bedeutung zeigt sich im Textzusammenhang (Kontext und Kotext)	<i>bewegen. Ich bewege den Arm. Ich habe meinen Freund dazu bewogen, mir ein Buch zu leihen.</i>
Register	<i>sprechen, quatseln. labern</i>

Solche Zusammenhänge werden in der Regel im Grammatikunterricht besprochen. Dort kann auch auf den Zusammenhang zwischen grammatischen Strukturen und Wortschatzlernen hingewiesen werden.

Den Minimalwortschatz für Deutschlernende, der für Zertifikat Deutsch als Fremdsprache mit 2000 Wörtern angegeben wird, zu bestimmen, ist ebenfalls eine schwierige Angelegenheit. Immer besteht die Gefahr, wesentliche Erfahrungen des Lerners im Wortschatz nicht zu berücksichtigen, z. B. ist im Grundwortschatz *Essen* sicher nicht das Wort *Essstäbchen* enthalten, für Japaner ein wichtiges Wort. Auch muss ein guter Lernwortschatz nicht nur die kulturellen Erfahrungen des Lerners berücksichtigen, die individuellen - sind ebenfalls von großer Bedeutung: Hobbies, Vorlieben oder Abneigungen sind sehr verschieden und sollten von dem Lerner ausgedrückt werden können. Hier liegt ein wechselseitiger Prozess vor: die Lerner können durch vorhandene Wörter Unterschiede (oder auch Gemeinsamkeiten) besser



ausdrücken ("In Japan essen wir mit Stäbchen. "), mit dem Ergebnis, dass weitere Unterschiede (oder Gemeinsamkeiten) bewusster wahrgenommen werden (Curry-Reis essen viele mit dem Löffel). Kurz gesagt könnte man es "Bewusstheit durch sprachliche Differenzierung" nennen.

Auch für die Lernumgebung, in der die Lerner ihr sprachliches Wissen erwerben, sollten sie sprachlich ausgestattet werden: die Universität. Es ist zwar nur in wenigen Fällen möglich, Fachunterricht, etwa Literatur oder Geschichte, auf Deutsch abzuhalten. Jedoch kann im Fachunterricht auch sprachliches Wissen vermittelt werden. Hier gehen Wortschatz- und Begriffserwerb ineinander über. Bevor wir uns jedoch genauer mit den Begriffen beschäftigen können, müssen wir uns aber noch mit dem Phänomen des Wortschatzerwerbs beschäftigen.

### 2. Strukturen des Wortschatzerwerbs

Es ist ein wichtiges Lehrziel in der kommunikativen Fremdsprachendidaktik<sup>(5)</sup> die Lerner in der Fremdsprache handlungsfähig zu machen. Dafür müssen sie lernen, dass die neue Sprache nicht nur ein anderer Code der alten Sprache ist; sie müssen vorsichtig übersetzen lernen. Übersetzung als Methode im Unterricht soll aber hier keinesfalls verdammt werden, wie dies in den ersten Jahren der kommunikativen Methode üblich war. Die Studenten denken in ihrer Muttersprache und auch dieses sprachliche Vorwissen sollte genutzt werden. Wichtig für den Unterricht und auch für den Spracherwerb ist der Bereich der sprachlichen Routinen. Durch Routineformeln werden sprachliche Handlungen vollzogen "... die sich in der alltäglichen kommunikativen Praxis jeder Sprachgemeinschaft wiederholen." (Coulmas 1981 : 13) Sie sind der passende Ausdruck für eine entsprechende Situation, z. B., jemand macht einen Fehler und sagt: "Tut mir leid." Dann ist eine passende<sup>(6)</sup> Routineformel: "Macht nichts."

Routinen sind nicht nur im Zusammenhang mit Idiomatik<sup>(7)</sup> ein Lernproblem. Idiomatik ist für den Lerner ein Problem des Behaltens, welches durch Erklärungen verbessert werden kann. Wichtig ist auch ein anderer Aspekt, der den Wortschatz allgemein und Routinen im besonderen betrifft: die Automatisierung<sup>(8)</sup>. Man braucht eine Antwort

bei einem Gruß z. B. sehr schnell, was bedeutet, dass eine Handlung, die aus dem Bewusstsein kommt, in vielen Fällen keine ausreichende Sprechgeschwindigkeit bietet. Wenn man sich die Sprache in natürlichen Kontexten aneignet, entwickelt sich von selbst eine ausreichende Reaktionsschnelligkeit. Solche Fälle werden von der Sprachlehrforschung als “Spracherwerb”( *language acquisition* ) bezeichnet, im Unterschied zum “Sprachlernen”( *language learning* ), wo sich eine solche Reaktionsschnelligkeit nicht einstellt (zur Unterscheidung Spracherwerb und Sprachlernen in der Sprachlehrforschung: Wagner 1983: 13)

Für den Unterricht ist es wichtig, dass die Studenten mit dieser Unterscheidung vertraut gemacht werden. Der Begriff “Automatisierung”, aber v. a. das Phänomen sollte den Studenten auf Deutsch, aber auch in ihrer Muttersprache erklärt werden. Auch die Unterscheidung Spracherwerb und Sprachlernen ist ein wichtiger, zu erklärender Schwerpunkt der Fremdsprachendidaktik. Besonders die Unterrichtssteuerung, wenn sie in der Zielsprache verläuft, ist in großem Umfang von (oftmals automatisierten) Routinen betroffen, wenn die Lerner aktiv im Unterricht handeln oder zumindest zielsprachig reagieren sollen. Im zielsprachlichen Unterricht (und in Rollenspielen) können die Lerner praktisch mit Routinen vertraut gemacht werden; nützlich wäre eine (begleitende) muttersprachliche Reflexion.

Wichtig ist in diesem Zusammenhang auch die Unterscheidung zwischen prozeduralem und deklarativem Wissen<sup>(9)</sup>: Das **prozedurale Wissen** ist ein Bereich, den man oft den Bereich des Könnens zurechnen wird, während das **deklarative** oder **semantische Wissen** das Wissen um Gegenstände, das Faktenwissen, bezeichnet. Wortschatz umfasst beides, aber das prozedurale Wissen muss schneller verfügbar sein, dies betrifft auch Ausdrücke, die das Unterrichtsgeschehen steuern können, die Rückmeldungen oder Organisatorisches betreffen; es handelt sich um den Teil des Unterrichts, der, wenn er in der Zielsprache (Deutsch) verläuft, Spracherwerb im Unterricht ermöglicht. Normalerweise ist das prozedurale Wissen, was den Unterricht betrifft, kein begriffliches Wissen, sondern es geht um sprachliche Handlungen (z. B. “Bitte fragen Sie, wenn Sie etwas nicht verstanden haben! ”) von Lehrern und

Studenten, die durch verstandene Ausdrücke erfolgreich vollzogen werden können.

In der Grammatik im Unterricht kommen jedoch deklaratives Wissen und prozedurales Wissen zusammen, wenn der Unterricht in der Zielsprache geführt wird. Wenn die Studenten die grammatische Metasprache richtig gebrauchen, braucht der Lehrende einige Erläuterungen nicht zu geben. Insofern handelt es sich hier um prozedurales Wissen: ein Wissen, das die Handlungen der Lehrenden steuert. Die Fachsprache Grammatik hat auch eine deklarative Komponente in der Linguistik oder im grammatischen Fachunterricht.

Auch das Wissen um Spracherwerbsprozesse ist für Lerner von großer Wichtigkeit, besonders die "*interlanguage*-Theorie<sup>(10)</sup>." Diese besagt, dass es bei der Sprachaneignung zu einer instabilen Zwischensprache, zu einer "Interimsprache", kommt, die den Bedürfnissen der lernenden Sprecher entspricht. Fehler sind ein normales Zeichen von Sprachaneignungsprozessen und nach dieser Theorie unvermeidlich. Nach dieser in vielen Einzeluntersuchungen geprüften Theorie, die jedoch als Ganzes schwer falsifizierbar ist, gibt es eine Abfolge von typischen Erwerbssequenzen. Unter natürlichen Erwerbsbedingungen kann man das (für die deutsche Sprache) besonders gut am relativ einfachen Phänomen der Inversion beobachten. Es ist für Lerner nicht schwer zu verstehen, dass das (finite) Verb in Aussagesätzen immer an der zweiten Position steht und dass das Subjekt, wenn die erste Stelle besetzt ist, an die dritte Stelle rückt (z. B. "Heute gehe ich ins Kino.")<sup>(11)</sup>. Obgleich die Lerner dies auch bei Erklärungen, die in der deutschen Zielsprache gegeben werden, schnell verstehen, machen sie sehr oft Inversionsfehler, die sie aber auch oft bemerken. Wenn die Lerner wissen, dass dieser Fehler zu einer Stufe des Spracherwerbsprozess gehört, wundern sie sich nicht darüber, dass der Lehrer diesen Fehler oft nicht korrigiert. Wenn es sich nicht um Grammatikübungen handelt, ist dieser Fehler von gringerer Relevanz, während eine ständige Korrektur die Kommunikation im Unterrichtsraum stark einschränken würde. Die "*interlanguage*-Theorie" bedeutet in diesem Fall, dass es ganz normal ist, dass die Lerner diesen Wortstellungsfehler eine gewisse Zeit machen. Nur wenn sie den Fehler selbst bemerken, oder von

selbst, in ausreichender Geschwindigkeit korrigieren, kann man davon ausgehen, dass die Lerner diesen Teil der Syntax beherrschen. Wenn die Lerner versuchen, durch eine verlangsamte Sprechgeschwindigkeit diesen Fehler zu vermeiden, findet kein Spracherwerb statt, d. h. es ist damit zu rechnen, dass die Lerner unter natürlichen Gesprächsbedingungen, wenn sie die Sprache gebrauchen müssen, diesen Fehler machen werden.

### 3. Wortschatz im Zusammenhang

In der Wortschatzdidaktik wird schon lange gefordert, Wörter nicht als Wortgleichungen zu präsentieren, sondern diese in einen Zusammenhang einzubetten, was nicht ausschließt, dass man zu Zwecken der Verdeutlichung oder der Wiederholung auch mit Übersetzungen arbeitet. Eine Dimension, wo Wortschatzarbeit in Zusammenhang mit sprachlichem Handeln vorkommen, sind Wortnetze<sup>(12)</sup>, die von normalen Verwendungsweisen von Wortschatz ausgehen. Wenn man in ein Restaurant geht, braucht man typische Wörter, die in diesem Zusammenhang notwendig sind; diese Erkenntnisse sind in vielen kommunikativen Lehrwerken realisiert. Die Gefahr liegt auch hier in der sich verselbstständigenden kommunikativen Methode: Die japanischen Lerner gehen zunächst nicht in ein Restaurant in Deutschland. Am Anfang sorgt das Thema Restaurant vielleicht noch für landeskundliches Interesse, aber letztlich können die motivationalen Effekte dieser Art von Kommunikation, die natürlich nur eine Schein-Kommunikation ist, sehr negativ sein, weil die Lerner merken, dass es sich um eine Schein-Kommunikation handelt. Man sollte diese Wortnetze nur exemplarisch vermitteln, dann wird Wortschatz und etwas über den Wortschatz gelernt. Die Verknüpfung mit Rollenspielen und verschiedenen Wortnetzen bietet sich an, wobei der Dozent dem Lernenden klarmachen sollte, dass es sich keinesfalls um den ganzen Wortschatz handeln kann. Bei Rollenspielen handelt es sich um Schein-Kommunikation, es ist deshalb wichtig, den Lernern klarzumachen, dass ihnen diese Rollenspiele vor allem die Struktur des Wortschatzes, im Zusammenhang mit der "interlanguage-Theorie", bewusst machen sollen. Notwendig sind deshalb begleitende Erklärungen in der Muttersprache der Lerner, die

den Lerner die Angst davor nehmen sollten, Fehler in der Fremdsprache zu machen. Nur im Durchgang durch diese Fehler findet ein Spracherwerb statt. Die Rollenspiele können den Lernern diese Situation bewusst machen und ihnen zeigen, dass die Fehler ein notwendiger Teil des Lernprozesses sind. Auch die inhaltlichen Verbindungen und

Tabelle 2: Tabelle zur semantischen Struktur von Wörtern (nach Müller 1994: 15, vgl. auch Aichison 1987: 75; Die Tabelle wurde um eigene Definitionen und Beispiele erweitert):

Begriff	Beispielwörter	Definition
Koordination (Müller 1994: 108)	<i>Salz, Pfeffer, Senf</i> Gedicht, lyrisch, Reim, sich reimen	Die mit den Wörtern bezeichneten Dinge werden oft zusammen verwendet.
Kollokation (Müller 1994: 108, vgl auch: Lewandowski 1990: 549)	<i>Salz streuen,</i> Geschichte erzählen, Wörter lernen	Es besteht eine inhaltliche Kombinationsfähigkeit in Sätzen oder Texten.
Subordination (Müller 1994: 110)	Zur Kategorie " <i>Vogel</i> " gehören: 1. <i>Spatz</i> 2. <i>Ente</i> 3. <i>Adler</i> 4. <i>Eule</i> Literarische Gattungen: 1. <i>Lyrik</i> 2. <i>Epik</i> 3. <i>Drama</i>	Es gibt einen gemeinsamen Oberbegriff, unter dem die Wörter oder Begriffe eingeordnet werden.
Synonyme (Duden4 S. 536, Rehbock 2000: 715/716)	<i>berichtigen = korrigieren</i> Text verfassen = schreiben	Bedeutungsgleiche oder bedeutungsähnliche Wörter
Antonyme (Lewandowski 1990: 72)	" <i>Gut</i> " ist das Gegenteil von " <i>böse</i> ." "Überreden" ist das Gegenteil von überzeugen."	konträre ( <i>reich/arm</i> ) und komplementäre Wörter ( <i>männlich/weiblich</i> ), bei Letzteren gibt es keine Zwischenstufen

Zusammenhänge, in die ein Wort einzuordnen ist, sollten den Lernern bekannt gemacht werden.

Die Tabelle zeigt syntaktische Beziehungen (zu denen man Kollokation rechnen kann) und semantische Beziehungen von Wörtern. Es handelt sich eher um die "klassischen Relationen" in der Semantik. Der Begriff "Wortnetz" wurde nicht aufgenommen, weil schwer eingrenzbar ist; man könnte ihn sowohl zu Kollokation, als auch zu Koordination zählen. Mit den Strukturen der Verarbeitungstiefe (Tabelle 1) zusammen gesehen wird deutlich, wie komplex das Wissen von Wörtern in einer Sprache organisiert ist.

#### 4. Probleme des Wortschatzerwerbs in Japan

In Deutschland ist der Wortschatzerwerb für Ausländer zwar nicht problemlos, aber die deutschsprachige Umgebung fördert den Wortschatzerwerb der Lerner<sup>(13)</sup>. Sie müssen in zielsprachiger Umgebung ihre Kenntnisse anwenden, d. h. die Lerner haben die Möglichkeit, ihr im Unterricht erworbenes prozedurales Wissen anzuwenden. Dies ist in Japan so nicht möglich. Zwar kann durch einen Unterricht, der in der deutschen Zielsprache abgehalten wird, prozedurales Wissen erworben werden, jedoch können die Studenten es nur sehr selten außerhalb des Unterrichts anwenden. Aus diesem Dilemma gibt es einen Ausweg: intensives und dem Spracherwerb angemessenes Üben, welches auf zwei Grundlagen beruht. Erstens müssen die Studenten motiviert sein und zweitens müssen sie so lernen, dass sie den notwendigen Wortschatz erwerben. Motivation ist schwer zu erzeugen: Wendt der die Literatur zur Motivation im Fremdsprachenunterricht ausführlich bespricht, rechnet die Motivation zu den schwer veränderbaren affektiven Faktoren (Wendt 1993: 107ff). Die bekannten Motivationsprobleme japanischer Deutschlerner waren ein Thema (Ezawa 1975: 273) und bis in die letzten Jahre hat sich wenig geändert (vgl. z. B. Honda 1994: 276). Gudjons<sup>(14)</sup> verspricht sich von offeneren und freieren Lehr- und Lernformen eine höhere Motivation, eine Ansicht, die der Autor dieses Artikel teilt. Jedoch können meiner Meinung nach freiere Lehrformen nur dann Erfolg haben, wenn die Studenten erkennen, warum und wie diese nützlich sind, d. h. sie müssen ihr eigenes Lernen

besser erkennen. Auch dafür soll dieser Artikel Grundlageninformationen liefern.

Deutschlandaufenthalte sollten m. E. unter diesem Aspekt gesehen werden. Zwar kann innerhalb von zwei oder drei Wochen auch Spracherwerb stattfinden, aber v. a. erkennen die Studenten in Deutschland die Strukturen, die einen Spracherwerb ermöglichen. Sie bemerken, dass sie nur dann, wenn sie intensiv gelernt haben, in Deutschland etwas verstehen können. Sie merken, dass Sprechen mit Fehlern verstanden wird und den Spracherwerb fördert. An diesem Punkt sollte die Vermittlung des alltagspraktischen Wortschatzes einsetzen. Die Studenten sollten alltagsrelevante Bereiche des Wortschatzes so gut kennen (lernen), dass sie diese gebrauchen können. Die Wörter müssen hörend erkannt werden, man muss vom Partizip Perfekt auf den Infinitiv schließen können und das in einer Zeit, die eine Antwort ermöglicht. Hier ist wieder die "Verarbeitungstiefe" des Wortschatzes wichtig.

Für den "sprachlichen Ernstfall", für den Spracherwerb, rüsten Wörterbücher und Glossare allerdings nur unzureichend. Sie trainieren das Leseverständnis, das eine wichtige Bedeutung besonders bei der (fachsprachlichen) Wissensvermittlung hat. Wichtiger für den alltäglichen Gebrauch der Sprache sind für die Studenten **einsprachige Semantisierungen** (vgl. Tönshoff 1992: 100-110). Köster, der sich in seinem Buch *Semantisierungen im Unterricht Deutsch-als-Fremdsprache* (1994) intensiv mit dem Thema auseinandergesetzt hat, erklärt den Begriff "Semantisierung" durch "Erklärung der Bedeutung lexikalischer Einheiten" (Köster 1994: 9). Er unterscheidet drei Arten der Semantisierung: 1. Bilder (Köster 1994: 38/39), 2. kontextuelle Erklärungen (Köster 1994: 40), 3. semantisch-lexikalische Relationen (Köster 1994: 42; vgl. dazu auch die Tabellen 1 und 2). Bilder sind besonders im Anfängerunterricht sehr nützlich und werden auch in Lehrbüchern oft eingesetzt. Mit "kontextuellen Erklärungen" können zwei Formen der Erläuterung gemeint sein: Erstens Erklärungen durch einen Textzusammenhang. Die wörtliche Bedeutung von "Kon-Text" ist "Mittext", der Hintergrund, der mit einem Text einhergeht. Es können aber auch zweitens Erläuterungen, die aus einem Zusammenhang, aus einer Situation, hervorgehen gemeint sein. (Lewandowski

1990 : 594). Die Erkenntnisgewinnung aus beiden Zusammenhängen zu fördern, ist ein wichtiger Schritt hin zu besserem Sprachgefühl seitens der Studenten. Hierfür ist es wichtig, die Studenten für den Kontext zu sensibilisieren, indem man ihnen nicht direkt die Bedeutung gibt. Sie lernen, ihrer Intuition zu vertrauen, auch wenn sie sich sicher manchmal irren; eine Fähigkeit, die ihnen im Ausland sehr helfen kann. Die kontextuellen Erklärungen sind unabdingbar für einen handlungsorientierten Unterricht, indem die Studenten lernen sollen, bestimmte grammatische Phänomene, wie Fragepronomen oder Imperativ, mit sprachlichen Handlungen in Verbindung zu bringen und so einen Eindruck eines von der Verwendungsweise der sonst abstrakten Begriffe bekommen können. Nur durch sprachliches Handeln im Unterricht kann Spracherwerb (Aufbau einer *interlanguage*) stattfinden und nur so können die Studenten die für den Aufbau einer *interlanguage* notwendigen Voraussetzungen selbst erkennen, was zusätzliche metasprachliche Erläuterungen keinesfalls ausschließt.

Die einsprachigen Erklärungsverfahren könnte man "Kognitivierung durch einen Kontext" nennen, wie er im Spracherwerb vorherrscht, im Gegensatz zur oft üblichen Kognitivierung durch den Gebrauch einer Metasprache. Diese Form der Kognitivierung ist ein Kennzeichen des Sprachlernens. Auch in Deutschland ist die metasprachliche Kognitivierung die absolut dominante Form des Sprachunterrichts, wie Tönshoff feststellt (Tönshoff 1992, hierzu besonders S. 141). In der Regel bezieht sich die Kognitivierung, unter der er eine "sprachbezogene Bewusstmachung sprachlicher Regularitäten" (Tönshoff 1992 : 14) versteht, auf den Bereich den morphologisch-syntaktischen Bereich (vgl. Tönshoff 1992 : 112), den traditionellen Kernbereich der Grammatik<sup>(15)</sup>. Die dritte von Köster genannte Form der Semantisierung, die semantisch-lexikalischen Relationen, kann auch einsprachig erfolgen, sie ist aber sicher effektiver, wenn sie von Erklärungen in der Muttersprache der Lerner begleitet wird (vgl. Tabelle 1 und 2 und die oben genannten Erläuterungen zu Routineformeln). Es ist ein Zweck dieser Abhandlung, die notwendigen Erklärungen in der Muttersprache der Lerner didaktisch abzusichern.

Im nächsten Abschnitt geht es mehr um die (methodische) Praxis,



um die Frage, wie aus den theoretischen Überlegungen die Wortschatzbildung in Japan betreffend praktische Konsequenzen gezogen werden können, indem man ein vorhandenes Programm nutzt und (eventuell) weiterentwickelt.

#### 5. Simulation des Wortschatz-Erwerbsprozesses mit einem Computerprogramm

Wenn die Studenten im Ausland handeln wollen (das obrige Beispiel Restaurant), brauchen sie einen umfassenden Wortschatz für verschiedene Bereiche des sozialen Lebens, den sie aber in einem Land, wo nicht die Zielsprache gesprochen wird (wie in Japan), nicht anwenden können. Im Unterricht können höchstens einige alltagsrelevante Strukturen exemplarisch in alltagsrelevanter Breite und Verwendungsweise bewusst gemacht werden<sup>(16)</sup>. Wenn man das Ziel hätte, den ganzen Alltagswortschatz der deutschen Sprache zu vermitteln, sind 20 Unterrichtsstunden in der Woche mindestens sechs Monate lang eine Untergrenze. Die Studenten müssten längere Zeit in einem deutschsprachigen Land leben und ständig die deutsche Sprache gebrauchen. Erst dann würde es zu einem Spracherwerb kommen, der den Studenten das Handeln in der Fremdsprache ermöglichen würde. Wie können sich nun motivierte und lernwillige Studenten, denen die Dauer und Probleme des Wortschatzerwerbs bewusst (gemacht worden) sind, auf die Verwendung der Sprache vorbereiten?

Zunächst sollten die Studenten die Grenzen des Wörterbuches erkannt haben. Damit sollte eine effektivere Methode der Wortschatzvermittlung einhergehen. Glossare, die es zu vielen Lehrwerken (u. a. auch zu *Themen neu*) gibt, können zwar bei Leseübungen oder Rollenspielvorbereitungen eine Hilfe sein, aber ein extensiver Gebrauch führt, dazu dass sich die Studenten die notwendigen Wörter nicht merken, d. h. es findet noch nicht einmal ansatzweise ein Wortschatzerwerb statt, der dann exemplarisch genutzt werden kann.

In japanischen Wörterbüchern Deutsch/Japanisch sind ausgewählte Sprechakte und Themen integriert<sup>(17)</sup>, allerdings wird nur von Wörtern, nicht jedoch von Sätzen oder Sprechakten ausgegangen. Ein thematisches Wörterbuch wäre beispielsweise *Wortschatz Deutsch* - (Lübke 1998)

hier beispielsweise Französisch/Deutsch -, das Wörter in 190 Sachgebieten vermittelt. Neben dem deutschen Wort und einer französischen Übersetzung gibt es auch einen deutschen Satzzusammenhang. Das Wort *Sprache* (unter der gleichnamigen Rubrik 70, wo man die Begriffe *Fremdsprache* und *Muttersprache*, *übersetzen*, *Wörterbuch*, *Wort*, *Begriff* usw. mit dem jeweiligen grammatischen Artikel findet) hat folgende Beispiele: *die deutsche* -, *eine* - *lernen*, *die* - *beherrschen*, *die Umgangs-* *verstehen*. Ein vergleichbares japanisches Buch (Knaup 1991), immerhin thematisch gegliedert, verzichtet aber leider auf die Darstellung der Wörter im Satzzusammenhang.

Auch das (Zusatz-) Lehrwerk *Memo* (Häuberlein 1995) bietet Wortschatz in Sachgruppen an. Hier werden die Wörter im Zusammenhang, d. h. mit Bildern, Tabellen und Texten vermittelt. Allerdings ist immer der Nachteil, dass sich einige wichtige Wörter und Ausdrücke, die für japanische Lerner notwendig sind, nicht finden.

Ein sprechaktbezogenes Lehrwerk ist die *Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache* (Baldegger 1980), wo zu allgemeinen Kategorien (wie z. B. in Kapitel 4.14. "Verlauf") Wörter, aber auch Strukturen (z. B. wie Fragen oder Sätze) vorgestellt werden. "Verlauf" ist z. B. für japanische Lerner eine wichtige Kategorie, weil Verben im Japanischen morphosyntaktisch markiert werden (z. B. 雨が降っている vs. 雨が降る), wozu es im Deutschen keine morphosyntaktische Entsprechung gibt. Japanische Lerner müssen deshalb die lexikalischen Mittel lernen, die dieser morphosyntaktischen Struktur im Japanischen entsprechen. Diese sind: "gerade, Sie liest gerade Zeitung, am *Tun* sein, Sie ist am Lesen, beim *Tun* sein, Er ist beim Packen, dabei sein *etwas* zu *tun*, Er war gerade dabei den Koffer zu packen" (Baldegger 1980: 200 (Kursivdruck im Original A. I.).

Die Lehrwerke, *Memo* oder *Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache* (Baldegger 1980) können zur Planung des Unterrichts eingesetzt werden, sind aber für Lerner nicht zu benutzen.

Für Lerner sind unbeschriebene Vokabelkarten, wie man sie in Japan kaufen kann, ein nützliches Instrument. Der Vorteil: Wörter können verschieden angeordnet werden und man kann überall Vokabeln lernen. Der Nachteil: Die Studenten lernen wieder einmal mit

Vokabelgleichungen (Deutsch zu Japanisch und umgekehrt), die Zusammenhänge des Wortschatzes treten in den Hintergrund. Das Hörverständnis wird ebenfalls nicht trainiert. Vokabelkarten in einer Vokabelkartei<sup>(18)</sup> vermitteln den Wortschatz im Kontext, auch wenn noch die Übersetzung als Lernelement bestehen bleibt, und bieten eine Technik des Lernens an.

Bei allen diesen Methoden ist das Wortschatzüben unter Erwerbsbedingungen nicht gegeben und die Verarbeitungstiefe der Wörter nur ungenügend berücksichtigt<sup>(19)</sup>. Die ideale Übungsmethode wäre mit einem Computerprogramm, womit das Üben unter Erwerbsbedingungen simuliert werden kann; besonders die Automatisierung spielt eine große Rolle: Ein Beispiel ist das amerikanische Programm *Rosetta-Stone*. Es vermittelt Wörter und Sätze über Bilder und Töne. Der Übende muss hierbei sehr schnell reagieren. Allerdings ist bei diesem Programm, welches auch für die deutsche Sprache vorliegt, das Problem der Wortschatzauswahl besonders deutlich sichtbar. Da man das Programm nicht verändern kann, werden für den einzelnen Lerner wichtige Wörter nicht geübt. Umgekehrt übt der Lerner vielleicht viele Wörter und Strukturen, die er sehr selten oder nie braucht.

Es wäre deshalb ideal, ein solches Programm mit dem im Unterricht erarbeiteten Wortschatz selbst zu erstellen. Das Computerprogramm braucht nicht als Ganzes sofort verwirklicht zu werden. Das jetzt vorliegende Programm Wort. fm, welches im Anhang dargestellt ist, ist ein Programm, welches die Lehrenden zur Vorbereitung und Planung des Unterrichts nutzen können. Die Studenten erhalten die im Programm enthaltenen Informationen als ausgedruckte Wortkarten, die es ermöglichen an jedem Ort zu lernen und den zu lernenden Wortschatz nach verschiedenen Kategorien zu ordnen. Im Anhang dieser Arbeit sind vier Wortkarten abgebildet, die im Original eine Größe des Formats A7 haben. Die im Programm Struktur 1 und Struktur 2 genannten Felder ermöglichen ein Sortieren des Wortschatzes nach grammatischen und lexikalischen Kategorien, bei Verben z. B. trennbar oder Angaben zur Verbvalenz (Dativ oder eine Präposition); bei Substantiven sollte man das Genus oder die Pluralform angeben. Die Angaben zur Struktur 1 und Struktur 2 erscheinen auch auf den

Vokabelkarten der Studenten. Auch die sehr wichtigen Beispiele, die das jeweilige Wort (oder die jeweilige Wendung) im Satzzusammenhang zeigen, sind auf den Vokabelkarten abgedruckt. Auch nach diesen Worten kann gesucht werden, wenn man komplexere Phänomene, wie Modalverben oder Präpositionen wiederholen will. Strukturen der Wortbildung und Wortfamilien können ebenfalls dargestellt werden. Das Feld Wortbereich<sup>(20)</sup>, das sich auf den Vokabelkarten der Studenten nicht findet, ermöglicht die Zuordnung der Wörter zu inhaltlichen Kategorien, wie Wohnung, Hobby oder Studium. Das rhetorische Feld macht eine Zuordnung zu sprachlichen Handlungen, wie Nachfragen, Argumentieren oder um Hilfe bitten möglich. Die Felder Wortart, Quelle, Bemerkung, Kurs dienen der Unterrichtsorganisation.

Das Computerprogramm (vgl. die Darstellung eines Datensatzes, wie er auf dem Bildschirm erscheint, im Anhang) ist zunächst nur für die Lehrenden nutzbar und dient zur Planung eines systematischen Wortschatzaufbaus. Nach und nach wächst so eine Wortschatzdatei heran, die dann zur Grundlage eines Übungsprogramms werden kann. Verknüpfungen mit Text-, Bild-, oder Tondateien sind möglich, besonders das Hörverständnis könnte mittrainiert werden, wenn man mit einer Tondatei arbeiten würde. Die Einsatzmöglichkeiten eines solchen Programms sind praktisch unbegrenzt. Aber die Programmerstellung nimmt eine längere Zeit in Anspruch, man muss sicherlich mit einigen Jahren rechnen. Aber man kann damit anfangen, dass man zunächst einige Lehrende mit dem Programm arbeiten. Bewährt es sich, kann dann der Benutzerkreis erweitert werden. Wichtig für die Programmerstellung ist, dass die Suchbegriffe, z. B. die grammatischen Begriffe (z. B. sollte eine Typologie der Pluralformen aufgestellt werden) oder die Bezeichnungen für die Wortbereiche einheitlich gewählt werden, damit man nach ihnen suchen kann. Wenn die eine Person "Akkusativ" eingibt, die andere Person jedoch "4. Fall" schreibt, findet das Programm nur die Begriffe unter einem Suchbegriff. Wenn man sich jedoch über die Terminologie einig ist, stellt das kein Problem dar. Jede Art von Wortschatz kann in das Computerprogramm aufgenommen werden, auch wissenschaftliche Fachbegriffe. Dieses Programm ermöglicht eine Verbindung von Sprachunterricht und Fachunterricht

auf der Ebene des Wortschatzes. Wie die wissenschaftliche Begriffsbildung in Zusammenhang mit der Wortschatzbildung gefordert werden kann, ist das Thema des nächsten Teils (Teil B), auf den der folgende Abschnitt einen Ausblick bietet.

#### 6. Ausblick auf die folgenden Kapitel des Teils B

Die Vermittlung einer Sprache kann nicht nur die Vermittlung der Strukturen sein aus denen sie aufgebaut ist. Besonders beim Wortschatz geht es auch um Inhalte. Dies wurde in der kommunikativen Methode nur ungenügend berücksichtigt, weil es hauptsächlich um alltagsrelevanten Wortschatz geht. Dies bedeutet natürlich alltagsrelevanten Wortschatz in Deutschland. Für Deutschlerner in Deutschland sind diese alltagsrelevanten Wortschatzbereiche durch den Alltag in Deutschland einleuchtend. Der Deutschunterricht in Japan steht vor anderen Aufgaben. Es geht um die Motivation der Studenten, die durch das Interesse an deutscher Kultur aufrechterhalten werden kann. In diesem Zusammenhang ist nützlich Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Japan und Deutschland zu thematisieren. Im Deutschunterricht in Japan fallen Unterschiede besonders ins Auge. Ein Beispiel wären z. B. Wegbeschreibungen oder Adressenangaben, die im Unterricht schon sehr früh notwendig werden. Hier fällt die verschiedene Struktur der japanischen Städte einerseits und der europäischen andererseits auf. Dies ist ein Thema für den Sprachunterricht, weil Japaner in Deutschland ihre Adresse erklären können sollten, aber auch der kultur- oder landeskundliche Fachunterricht kann mit dem Thema Stadt beschäftigen. Dies ist ein Beispiel, für jeden Fachunterricht lassen sich Beispiele finden, wenn man nach ihnen sucht. Es kommt jedoch auch auf Typische allen Beispielen zugrundeliegende an. Dies ist der allgemeinsprachliche Bezug der in allen Wissenschaften eine wichtige Rolle spielt. Besonders deutlich wird dies in dem Wortschatz der Ausübung der Wissenschaft, der für wissenschaftliches Handeln eine entscheidende Rolle spielt. Kausalsätze sind einerseits ein grammatisches und lexikalisches Phänomen, sie sind aber als Argumentation ein wesentlicher Inhalt wissenschaftlichen Handelns. Auf dem Feld der Argumentation treffen sich wissenschaftlichen Handeln, das im Fa-

chununterricht gelehrt werden soll, und die Didaktik sprachlichen Handelns im Sprachunterricht. Dieser Zusammenhang von Wissenschaftssprache und Sprachunterricht bildet das Thema des folgenden Teil B. Es wird dort aber auch auf die Grundlagen des Spracherwerbs und die Strukturen des Wortschatzaufbaus wie sie in diesem Teil A dargestellt würden, Bezug genommen.

#### ENDNOTEN

- (1) Einen guten Überblick über den Forschungsstand zur Fachsprachenforschung allgemein gibt Roelke (Roelke 1999).
- (2) Steinmetz 2000. Vgl. auch meine Rezension zu diesem Buch in der "Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht", vom September 2001 (nur Online zu lesen unter: <http://www.uni-kassel.de/fb9/daf/infodaf.htm>) (Imig 2001)
- (3) Eine kurze, aber gewohnt differenzierte Betrachtung zu Umgangssprache und Wissenschaftssprache findet sich bei Habermas 1990.
- (4) Der Begriff stammt von E. W. Stewick (Stewick 1974, zitiert nach Röllinghoff 1990: 46). Leider ist der original-englische Begriff im Zitat nicht angegeben.
- (5) Die "kommunikative Fremdsprachendidaktik", oft auch "kommunikative Methode", "kommunikativer Ansatz" oder "kommunikative Didaktik" genannt, ist die seit den 70er Jahren dominierende Richtung im Fremdsprachenunterricht. Sie konzentriert sich hauptsächlich auf den Spracherwerb in alltagssprachlichen Situationen. Hören und Sprechen sind die entscheidenden Qualifikationen, die Vermittlung der Grammatik soll auf das zum Spracherwerb nötige Maß begrenzt sein. Seit den 80er Jahren spricht man auch vom "interkulturellen Ansatz", in den aber Teile des kommunikativen Ansatzes miteingeflossen sind; deshalb wird in der Theorie von DaF immer noch von der kommunikativen Methode als zentralem Paradigma ausgegangen. Zur Theoriegeschichte der kommunikativen Methode: vgl. Quetz 1982. Neuner/Hunfeld stellen in ihrem grundlegenden Werk die Theoriegeschichte der Fremdsprachendidaktik in der Bundesrepublik seit den 50er Jahren dar (Neuner/Hunfeld 1993)
- (6) Bedauerlicherweise für die Lerner ergibt sich aus einer Routineformel nicht automatisch die Antwort, auch die Einschätzung des Kontextes spielt eine große Rolle. Auf "Danke!" folgt oft "Bitte!", aber wenn ein größerer Gefallen erwiesen wurde, passt besser "Gern geschehen!" oder "Keine Ursache!". Ein sehr gutes Beispiel nennt Coulmas (1981: 113): Als Dank auf einen Kondolenzbesuch ist keine genannte Routineformel passend. Hier ist der Antwortende gezwungen selbst kreativ zu werden. (etwa so: "Ich habe Ihren Bruder gut gekannt. Deshalb ist es mir eine Herzensangelegenheit, bei der Bestattung anwesend zu sein.") Dies ist ein besonders schwieriger Teil der Sprache, nicht nur

für Lernende, auch für Muttersprachler. Aber zur Sprachaneignung gehört auch die Fähigkeit, mit nicht gewussten (oder nicht vorhandenen) Routineformeln umzugehen. Diese Fähigkeit, oft zu Kompensations- oder Kommunikationsstrategien gerechnet, kann aber leider in dieser Abhandlung nicht ausreichend ausgeführt werden und muss im Zusammenhang mit der Fertigkeit Sprechen behandelt werden.

- (7) Coulmas behandelt Routinen unter dem Aspekt der Idiomatik (Mit welchen Worten reagiert man z. B. auf: "Vielen Dank für Ihre Hilfe"? Mit "Bitte!" oder mit "Keine Ursache!"? Beide Antworten setzen verschiedene Kontextwahrnehmungen voraus. (Coulmas 1981: 113, 148)
- (8) Vgl. Antos (1992): Neben Automatisierung spricht man von Gewohnheitsbildung oder Habitualisierung.
- (9) Die Terminologie ist nicht eindeutig (vgl. Köller 1988: 319). Man spricht ebenfalls von intuitivem und diskursivem Wissen, auch kann der Unterschied "Theorie"(begriffliches Wissen) und "Praxis" (Handlungswissen) genannt werden. Diese Differenz wurde ich eher mit "Wissen" und "Können" bezeichnen. Prozedurales Wissen ist auch "Wissen", nicht nur "Können". Die terminologischen Probleme sind auch Probleme der Sprachwahrnehmung, können aber hier nicht ausgeführt werden, weil sie bei differenzierter Betrachtung einen eigenen Aufsatz erfordern würden. Einen guten Überblick (mit geistesgeschichtlichen Hintergründen) bietet Ehlich (Ehlich 1996), zu didaktischen Reflexionen vgl. Wendt (Wendt 1993: 96 und 254ff).
- (10) Da es sich um einen zentralen Begriff der Zweitsprachenerwerbsforschung handelt, ist die Literatur uferlos. Zur Theoriegeschichte: Bausch/Kasper (1979, alt aber differenziert), zur internationalen Forschung: Ellis (1994), einen guten Gesamtüberblick bieten auch Edmondson/House (1993).
- (11) Untersuchungen zur Wortstellung erfreuen sich in der Spracherwerbsforschung großer Beliebtheit, weil die Form/Funktions-Zuordnung leichter zu überblicken ist als etwa bei Temporaphänomenen. Problematisch ist nur, hier ist Henrici (1995b: 7/8) zuzustimmen, wenn aus einfachen Experimenten komplexe Schlüsse gezogen werden. Wenn sich Wissenschaftler jedoch weigern, entsprechende Schlüsse zu ziehen, könnten die Praktiker sich beklagen, man biete ihnen nicht genug Hilfestellung, um praktische, z. B. unterrichtsrelevante Entscheidungen treffen zu können. Eine Lösung wäre die Ausschöpfung interdisziplinären Reflexionspotentials, kombiniert mit empirischen Untersuchungen.
- (12) Unter "Wortnetz" werden Wörter verstanden, die wie ein Netz zusammengehören. Dieser Begriff ist terminologisch wenig abgesichert. Er ist deshalb entstanden, weil der Begriff "Wortfeld" vom Wort ausgehend relational definiert ist. Möglich ist auch der (terminologisch ebenfalls offene) Begriff "Wortbereich". An diesen terminologischen Schwierigkeiten ist gut zu beobachten, dass die Wortschatzarbeit noch zu wenig beachtet wurde, aber auch, dass es sich um eine

Ebene der Wissenschaft handelt, die schwer einzugrenzen ist. In vielen Lehrwerken (die eher methodisch ausgerichtet sind), findet sich ein weiter Begriff von "Wortfeld", z. B. Spier 1999: 118, wo "Wortfeld" die notwendige Lexik zu einem Thema bedeutet.

- (13) Die Zweitsprachenerwerbsforschung (Ahrenholz (1993: 168) gibt einen allgemeinen Überblick) hat gezeigt, dass es keine Automatik der Sprachaneignung gibt; Arbeitsimmigranten eigneten sich die Landessprache nur insoweit an, wie sie sie zum Arbeiten und Leben brauchten. Zum Spracherwerb von Arbeitsimmigranten (und deren Kinder): vgl. Rösch 1993, dort auch weitere Literaturangaben.
- (14) Gudjons 1992: 52/53. Er beschäftigt sich allerdings nicht explizit mit dem Unterricht Deutsch- als- Fremdsprache, sondern geht vom muttersprachlichen Unterricht aus. In diesem Zusammenhang geht es um freiere Unterrichtsformen allgemein im muttersprachlichen und fremdsprachlichen Unterricht, ungeachtet der Tatsache, dass im Fremdsprachunterricht noch besondere Restriktionen z. B. für Rollenspiele gelten.
- (15) Siehe dazu auch Koller 1988, *Philosophie der Grammatik*. Zur Bestimmung des Begriffs "Grammatik" besonders die Seite 26 und zum Umfang des Begriffs: Seite 51.
- (16) Siehe dazu die Tabellen zur "Verarbeitungstiefe" (Tabelle 1) und zu den "semantischen Relationen" (Tabelle 2).
- (17) Z. B. Akusesu dokuwa jiten (2000) S. 1756-1768 (Themen und Bilder) und 1704-1727 (u. a. Sprechakte, hauptsächlich Fragen).
- (18) Ein Beispiel: Im Lehrwerk *Em* S. 45 (Perlmann-Balme/Schwalb 1997).
- (19) Wortschatzlernen und Erwerbsbedingungen würde bedeuten die volle Komplexität des einzelnen Wortes zu üben, von der die Tabellen 1 und 2 einen Eindruck vermitteln sollen. Kinder erwerben den Wortschatz nach und nach und eignen sich auch die grammatischen und kontextuellen Zusammenhänge an, in denen ein Wort positioniert ist.
- (20) Um den terminologischen Problemen bei dem Begriff "Wortfeld" zu entgehen, wurde der neutrale Begriff "Wortbereich" gewählt. Dieser bezeichnet den Wortschatz der für bestimmte alltägliche Handlungen (z. B. Restaurantbesuch) aber auch fachliche Zusammenhänge (Terminologie der Grammatik, z. B.) notwendig ist.

#### Literaturverzeichnis

- Ahrenholz, Bernt (1995) Lehrwerksanalyse zum Modalfeld auf der Folie der Zweitsprachenerwerbsforschung, in: Deutsch als Zweit- und Fremdsprache: Methoden und Perspektiven einer akademischen Disziplin, Dietmar N. / Rost-Roth, M. (Hg) Frankfurt, M
- Aitchison, Jean (1987), *Words in the mind, an introduction to the mental lexicon*,



Oxford

- Akusesu dokuwa jiten* (2000) (Deutsch-Japanisches Wörterbuch), hg. v. Zaima, Susumu et al, Tokyo
- Antos, Gerd (1992), "Demosthenes oder : Über die Verbesserung der Kommunikation, Möglichkeiten und Grenzen sprachlich-kommunikativer Verhaltensänderungen", in: *Kommunikationsberatung und Kommunikationstraining, Anwendungsfelder der Diskursforschung*, Hg... v. Fiehler, R. /Sucharowski, W., Opladen
- Baldegger, Markus, et al. (1980), *Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache*, Berlin
- Bausch, Karl-Richard/Kasper, Gabriele (1979), "Der Zweitsprachenerwerb : Möglichkeiten und Grenzen der großen Hypothesen", in: *Linguistische Berichte* 64
- Bohn, Rainer (1996), *Probleme der Wortschatzarbeit*, Fernstudieneinheit-erprobungsfassung (Fernstudienprojekt zur Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache), Berlin u. a.
- Coulmas, Florian (1981), *Routine im Gespräch, Zur pragmatischen Fundierung der Idiomatik* (Linguistische Forschungen 29) Wiesbaden
- Edmondson, Willis/House, Juliane (1993), *Einführung in die Sprachlehrforschung*, Tübingen
- Ehlich, Konrad (1996), "Sprache als System versus Sprache als Handlung", in: *Sprachphilosophie, Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*, 2. Halbband, Berlin/NY
- Eisenberg, Peter (1998/2000), *Grundriß der deutschen Grammatik, Bd. 1 : Das Wort*, korrigierter Nachdruck 2000, Stuttgart
- Ellis, Rod (1994), *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford
- Ezawa, Kenosuke (1975), "Das Problem der allgemeinen Lernschwierigkeiten japanischer Deutschlerner", in: *Deutsch als Fremdsprache und neuere Linguistik*, hg. v. Werner, O. /Fritz, G., München
- Gudjons, Herbert (1992), *Handlungsorientiert lehren und lernen, Schüleraktivierung, Selbsttätigkeit, Projektarbeit*, 3. Aufl. o. O.
- Imig, Alexander (2000), Rezension zu Fachkommunikation und DaF-Unterricht, in: *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, vom September 2001 (nur Online zu lesen unter : <http://www.uni-kassel.de/fb9/daf/infodaf.htm>)
- Haas, Michael (2000), "Integration von hauptfachrelevanten Bereichen in den allgemeinen Deutschunterricht japanischer Studenten", in: *Gaikoku kyōiku ronshū* (Universität Tsukuba) 22
- Habermas, Jürgen (1990/1977), "Umgangssprache, Bildungssprache, Wissenschaftssprache" (Vortrag gehalten 1977), in: *Die Moderne - ein unvollendetes Projekt, Philosophische Aufsätze 1977-1990*, Leipzig
- Handbuch Fremdsprachenunterricht* (1995), hg. v. Bausch, K. -R. et al., 3. überarb. und erw. Aufl., Tübingen
- Häublein, Gernot et al (1995), *Memo, Lehr und Übungsbuch*, Berlin/München

- Henrici, Gert (1995a), "Konturen der Disziplin Deutsch als Fremdsprache", in: *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache: Methoden und Perspektiven einer akademischen Disziplin*, hg. v. Dietmar N. / Rost-Roth, M., Frankfurt, M
- Henrici, Gert (1995b), *Spracherwerb durch Interaktion, Eine Einführung in die fremdsprachenerwerbsspezifische Diskursanalyse*, Baltmannsweiler, (Bausteine DaF Bd. 5)
- Honda, Yoshisaburo (1994), "Motive für die Wahl von Deutsch als Fremdsprache und von Germanistik bei Studentinnen und Studenten", in: *Die deutsche Sprache in Japan: Verwendung und Studium*, hg. v. Ammon, U., München
- Imig, Alexander (2001), Rezension zu: Steinmetz, Maria (2000) Fachkommunikation und DaF-Unterricht, in: Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht, September 2001, online: <http://www.uni-kassel.de/fb9/daf/linfodaf.htm>
- Kasper, Gabriele (1982), "Kommunikationsstrategien in der interimsprachlichen Produktion", in: *Die Neueren Sprachen*, Heft 6, S. 578-600
- Knaup, Hans-Joachim (1991) *kiite, hanasu tame no doitsugo kihon tango 2000* Tokyo
- Knobloch, Clemens (1994), *Sprache und Sprachtatigkeit*, Tübingen
- Köller, Wilhelm (1988), *Philosophie der Grammatik, Vom Sinn grammatischen Wissens*, Stuttgart
- Köster, Lutz (1994), *Semantisierungsprozesse im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*, Frankfurt/M
- Lewandoski, Theodor (1990), *Linguistisches Wörterbuch*, 3 Bde., 5. Aufl., Heidelberg/Wiesbaden
- Lübke, Diethard (1998), *Apprendre les mots allemands, Wortschatz Deutsch*, Ismaning
- Müller, Bernd-Dietrich (1994), *Wortschatzarbeit und Bedeutungsvermittlung*, Fernstudieneinheit 8 (Fernstudienprojekt zur Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache), Berlin u. a.
- Neuner, Gerhard/Hunfeld, Hans (1993), *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts, Eine Einführung* (= Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung in Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache, Fernstudieneinheit 4), Berlin/München
- Perlmann-Balme, Michalea/Schwalb, Susanne (1997), *em Hauptkurs, Deutsch als Fremdsprache für die Mittelstufe*, Ismaning
- Quetz, Jürgen (1982), Theoriebildung in der Fremdsprachendidaktik, in: *Wissenschaftliche Perspektiven zur Erwachsenenbildung*, hg. v. Becker, H., Braunschweig
- Rehbock, Helmut (2000), "Synonymie", in: *Metzler Lexikon Sprache*, Hg. v. Glück, H., 2. erw. Aufl., Stuttgart/Weimar
- Röllinghoff, Andreas (1990), "Klicken statt Paucken, Computerunterstütztes Lernen mit "Wörterquiz"" in: *Fremdsprache Deutsch, Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*, H 3, S. 45-52

## Wortschatz- und Begriffsbildung

- Roelke, Thorsten (1999) *Fachsprachen*, (Grundlagen der Germanistik 37) Berlin
- Rösch, Heidi (1993), "Deutsch als Zweitsprache und interkultureller Deutschunterricht - ein Blick zurück in die Zukunft der Deutschdidaktik", in: *Deutsch international und interkulturell, Aspekte der Sprachvermittlung Deutsch als Zweit-, Fremd- und Fachsprache*, hg. v. Steinmüller, U., Frankfurt/M
- Spier, Anne (1999), *Mit Spielen Deutsch lernen*, Mit Zeichnungen von Wiebke Wagenfuehr, 10. Aufl., Berlin
- Steimetz, Maria (2000), *Fachkommunikation und DaF-Unterricht, Vernetzung von Fachwissen und Sprachausbildung am Beispiel eines Modellstudiengangs in China*, München
- Stewick, E. W. (1978), *Memory, Meaning, and Method*, Rowley (Mass.)  
*Themen neu, Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache, Glossar Deutsch-Japanisch*, bearbeitet von Noriko Murakami und Stefanie Kaufmann, 2. erw. Aufl. München 1995
- Tönshoff, Wolfgang (1992), *Kognitivierende Verfahren im Fremdsprachenunterricht, Formen und Funktion*, Hamburg
- Wagner, Johannes (1983), *Kommunikation und Spracherwerb im Fremdsprachenunterricht*, Tübingen
- Wendt, Michael (1993), *Strategien des fremdsprachlichen Handelns, Lerntheoretische Studien zur begrifflichen Systematik, Bd. 1: Die drei Dimensionen der Lernersprache*, Tübingen
- Zertifikat Deutsch als Fremdsprache* (1991), Hg. . . v. Deutschen Volkshochschulverband u. d. Goethe-Institut, 4. völlig neu bearbeitete u. ergänzte Auflage, Bonn u. a.
- Zimmermann, Günther (1995), "Das sprachliche Curriculum", in: *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, hg. v. Bausch, K. -R. et al., 3. überarb. und erw. Aufl., Tübingen

vier Vokabelkarten als Beispiel

die  
-en

So sieht eine Karte auf dem Bildschirm aus:

## Farbe

11

Blau, grün und rot sind sehr schöne Farben.

Wort **ablehnen**

Nummer 156

untrennbar  
regelmäßig

64

Können Sie mir diese Übung noch einmal erklären?

Struktur 1 trennbar, regelmäßig

Struktur 2 Gegenteil (das)

Quelle Sprachkurs Deutsch 2 (Glossar)

Text Diesen Vorschlag muß ich ablehnen. Ich glaube, dass er das Problem nicht löst.

Ich stimme Ihnen zu. Sie haben völlig recht.  
(zustimmen + Dativ, regelmäßig)

lokale Präposition  
(Wechsel-)

in

187

einen Gefallen tun 115

Können Sie mir einen Gefallen tun und mir eine Tasse Tee aus der Cafeteria holen?

Danke, sie haben mir einen großen Gefallen getan.

Liegt das Handy im (in dem) Schrank? Nein,

es ist in der Schreibtschublade. (wo =

Dativ). Heute ist der 1.5. In einem Monat am 1.6. habe ich Geburtstag. (Zeit = Dativ)

Wir gehen ins (in das) Kino. (wohin = Akk)

Wortart Verb

Bemerkung

Kurs Mazza

Wortbereich Argumentation

rhetorisches Feld